



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Camino hacia el futuro: lingüística cognitiva para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en segundo ciclo de Educación Infantil.
Una propuesta teórico-práctica

Autor/es

PAULA LAMATA GONZÁLEZ

Director/es

OLGA ISABEL DíEZ VELASCO

Facultad

Facultad de Letras y de la Educación

Titulación

Grado en Educación Infantil

Departamento

FILOLOGÍAS MODERNAS

Curso académico

2019-20



Camino hacia el futuro: lingüística cognitiva para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en segundo ciclo de Educación Infantil.

Una propuesta teórico-práctica, de PAULA LAMATA GONZÁLEZ

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor, 2020

© Universidad de La Rioja, 2020

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

TRABAJO FIN DE GRADO

Título

Camino hacia el futuro: lingüística cognitiva para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en segundo ciclo de Educación Infantil

Una propuesta teórico-práctica

Autor

Paula Lamata González

Tutor/es

Olga Isabel Díez Velasco

Grado

Grado en Educación Infantil [205G]

Facultad de Letras y de la Educación

Año académico

2019/20



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

Resumen

Este trabajo consiste en una propuesta de intervención teórico-práctica para Educación Infantil basada en la aplicación de la lingüística cognitiva a través de un caso motivado por el esquema de imagen CAMINO, con el objeto de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera para alumnos cuya lengua materna es el castellano. Tras una profunda reflexión sobre la centralidad del significado, los distintos sistemas de categorización de la realidad (Modelos Cognitivos) reflejados mediante los lenguajes y el aprendizaje de lo abstracto en términos de lo concreto, se plantea un modelo de actuación acompañado de diversos materiales y actividades, aunando teoría y práctica a través de la realidad del aula.

Términos clave: lingüística cognitiva, lengua extranjera, educación infantil, modelos cognitivos idealizados.

Abstract

This paper consists of a theoretical-practical intervention proposal for Preschool Education, based on the implementation of cognitive linguistics through a case motivated by the basic image scheme PATH, in order to enrich the learning-teaching process of English as a foreign language for Spanish native speakers. After a deep reflection about the semantic focus, the different language categorization systems (Idealized Cognitive Models), and about the learning of the abstract in terms of the concrete, a model of action, accompanied by materials and activities is proposed, thereby uniting theory and practice through the classroom reality.

Key words: cognitive linguistics, foreign language, preschool education, idealized cognitive models.

Índice

1. Introducción
2. Objetivos
 - 2.1. Objetivo general
 - 2.2. Objetivos específicos
3. Marco teórico
 - 3.1. Qué es la lingüística cognitiva: definición y breve historia
 - 3.2. Enfoque objetivista VS experiencialista (propuesta educación tradicional en las aulas/ nuevas perspectivas)
 - 3.3. Modelos Cognitivos Idealizados: qué son y qué aportan al desarrollo cognitivo. Aportaciones a la enseñanza/aprendizaje del lenguaje
 - 3.4. Esquemas de imagen: características y aplicaciones prácticas
 - 3.5. Características del aprendizaje lingüístico de niños en Segundo Ciclo de Educación Infantil
4. Desarrollo
 - 4.1. Valor de un enfoque basado en la Lingüística Cognitiva en Educación Infantil
 - 4.2. Intención, voluntad, meta y futuro: La metonimia en el cambio semántico a través del esquema de imagen CAMINO
 - 4.3. Propuesta de intervención en el aula
5. Conclusiones
 - 5.1. Consecución de objetivos
 - 5.2. Limitaciones
 - 5.3. Una mirada hacia el futuro
6. Referencias bibliográficas
7. Anexos

1. Introducción

En un mundo cada vez más interrelacionado, en el que viajes y videoconferencias internacionales están a la orden del día, el dominio de múltiples idiomas es prácticamente una necesidad para lograr un desarrollo profesional y personal exitoso. Como queda reflejado en la normativa española, la enseñanza de inglés como lengua extranjera tiene gran importancia en un entorno europeo de multiculturalidad, y cobra relevancia desde las primeras etapas del desarrollo. En el segundo ciclo de Educación Infantil, de acuerdo con la legislación y normativa nacional, se reconoce la necesidad de una primera aproximación a esta segunda lengua.

En una sociedad que evoluciona a ritmo vertiginoso, los métodos educativos tradicionales han de ser revisados, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera (LE) de los alumnos con castellano como lengua materna (L1) a través de nuevas perspectivas adaptadas a estos cambios. Tradicionalmente han imperado enfoques excesivamente centrados en la gramática, en la manipulación de símbolos abstractos a través de correspondencia directa, entendiendo el pensamiento como atomístico, formalizado y descrito a través de valores de verdad; lo cual no concuerda con la lengua como ente vivo, que evoluciona con la sociedad a través de su uso.

La lingüística cognitiva es un paradigma que da respuesta a este problema, gracias a su centralidad semántica, redireccionando el foco de la enseñanza-aprendizaje hacia conceptos innovativos basados en ámbitos de la experiencia.

En este trabajo se revisan la historia y bases de la lingüística cognitiva, las características de su enfoque, el modelo de categorización de la realidad a través de la Teoría de los Modelos Cognitivos Idealizados y sus implicaciones más importantes, profundizando en la conceptualización a través de los Esquemas de Imagen, todo esto desde una perspectiva educativa centrada en el aprendizaje lingüístico de inglés como lengua extranjera en la etapa perteneciente al segundo ciclo de Educación Infantil. Este documento desarrolla un análisis del esquema de imagen básico CAMINO, junto con una propuesta metodológica de intervención lingüístico-cognitiva para alumnos de tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, basada en la situación de polisemia causada por la evolución de inferencias convencionalizadas a partir del mismo.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

El objetivo general de este trabajo consiste en poner en valor la lingüística cognitiva en Educación Infantil, desarrollando una propuesta de aplicación práctica de la misma a través de un caso motivado por el esquema de imagen CAMINO en la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera para alumnos con castellano como lengua materna en un aula de EI, con el fin de enriquecer este proceso.

2.2 Objetivos específicos

Para la consecución del objetivo general, es necesario el planteamiento de los siguientes objetivos específicos, a través de los cuales se delimitan los resultados a alcanzar en cada fase del trabajo:

Explicar en qué consiste la lingüística cognitiva y cuáles son las aportaciones de este enfoque para el desarrollo de los alumnos en Educación Infantil

Plasmar la importancia de los Modelos Cognitivos Idealizados en la organización del conocimiento.

Analizar posibilidades de la aplicación del esquema de imagen CAMINO a través de un enfoque globalizador para la enseñanza-aprendizaje del inglés en un aula de tercer curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil en España.

3. Marco teórico

3.1 Qué es la lingüística cognitiva: definición y breve historia

La lingüística cognitiva nace de la mano de George Lakoff y Ronald Langacker entre finales de los 70 y comienzos de los 80 como una ciencia cognitiva que ‘busca activamente las correspondencias entre el pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística’ (Gibbs 1996, p. 49).

De acuerdo con Esparza Castillo (2017) y Cuenca y Hilferty (2007), los procesos cognitivos que rigen la utilización y aprendizaje del lenguaje son los mismos que los implicados en todos los demás tipos de procesamiento del conocimiento (razonamiento, memoria, atención y aprendizaje), ya que comparten estructuras y habilidades (forman conceptualizaciones estructuradas, utilizan una estructura para categorizar otra, entienden una situación en diferentes niveles de abstracción y combinan estructuras simples para formar estructuras complejas), por lo que es necesario abordar el lenguaje desde un enfoque globalizador e interdisciplinar, principios indispensables en las aulas de Educación Infantil. En resumen, la lingüística cognitiva es un paradigma lingüístico diferenciado y nuevo porque ‘las categorías lingüísticas no son autónomas respecto a la organización conceptual general y a los mecanismos de procesamiento’ (Gibbs 1996, p. 31).

Esta ciencia tiene puntos en común con la teoría psicológica del constructivismo, ya que tanto motivación intra como extralingüística son necesarias (la lingüística cognitiva no niega la posibilidad de la existencia de estructuras innatas en el lenguaje pero reconoce que ellas solas no pueden explicar su adquisición). Como dice Langacker (2008, p.7) ‘el lenguaje es formado y limitado por las funciones a las que sirve’.

De acuerdo con la lingüística cognitiva, forma y significado están estrechamente relacionados:

‘Las formas lingüísticas son simbólicas por naturaleza, porque están creadas a partir de asociaciones semánticas y fonológicas. El léxico, la morfología y la sintaxis forman un continuum de estructuras simbólicas indivisibles en secciones. La centralidad del significado es fundamental, y ayuda a los estudiantes a identificar las relaciones entre ciertas expresiones y su significado léxico original, mejora el aprendizaje y la memorización’ (Littlemore, 2009; en Esparza Castillo, 2017, p.11).

Langacker (1987) identifica los siguientes principios fundamentales de la lingüística cognitiva:

El estudio del lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa, lo cual impone un enfoque basado en el uso. La categorización, como proceso mental de organización del pensamiento, se realiza a partir de estructuras conceptuales, relaciones prototípicas y de semejanza de familia que determinan límites difusos entre categorías (no mediante relaciones de condiciones necesarias y suficientes). El lenguaje tiene un carácter inherentemente simbólico, su función primera es significar. Sería incorrecto separar el componente gramatical del semántico: la gramática no constituye un nivel formal y autónomo de representación, también es simbólica y significativa. Esta consiste en la estructuración y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica. El significado es un concepto fundamental y no derivado en el análisis gramatical. El lenguaje es dinámico, se desdibujan los límites entre los diferentes niveles del lenguaje (la semántica y la pragmática, la semántica y la gramática, la gramática y el léxico). La gramática es una entidad en evolución continua, ‘un conjunto de rutinas cognitivas, que se constituyen, mantienen y modifican por el uso lingüístico’ (Langacker 1987, p. 57).

Como reflejan Valenzuela y Hilferty (1992) y Esparza Castillo (2017), los postulados principales de las teorías generales y modelos gramaticales en lingüística cognitiva son la categorización de la realidad en ‘grupos de objetos del mundo relacionados a causa de las similitudes que mantienen entre sí, organizados alrededor de una imagen central, prototípica, del miembro de la categoría más representativo’ (Nathan 1986, p. 213 en Cuenca y Hilferty 2007, p. 35), basada en la aceptación de categorías difusas, definidas por haces de rasgos y relaciones de semejanza de familia, con estructura radial y constituidas por miembros prototípicos y miembros periféricos (en la teoría de prototipos); los estudios sobre el léxico y las expresiones idiomáticas, desde el punto de vista sincrónico y diacrónico (en la teoría de prototipos); la centralidad de la semántica, inseparable de la pragmática, que da lugar a los conceptos de marco (Fillmore 1985), modelo cognitivo idealizado (Lakoff, 1987a) y dominio cognitivo (Langacker 1987, 1991) (en la semántica cognitiva); la teoría de la metáfora y metonimia por Lakoff en colaboración con Johnson y con Turner (Lakoff 1987a, 1987b, 1993; Lakoff y Johnson 1980, Lakoff y Turner 1989; Johnson 1987; Turner 1991, 1996; cfr. también en Ortony, ed. 1993), según la cual las anteriores son ‘mecanismos cognitivos para procesar

información abstracta mediante conceptos más concretos, simples y familiares'; la gramática como conjunto organizado de unidades simbólicas (por asociación de un polo semántico y un polo fonológico), donde la unidad simbólica no se limita a la palabra o signo lingüístico, sino a todos los niveles del lenguaje (en la gramática cognitiva de Langacker); y el análisis (en un único nivel) de construcciones lingüísticas como resultado de la integración de construcciones sucesivamente más simples (en la gramática de construcciones principalmente por Fillmore y Kay).

3.2 Enfoque objetivista VS experiencialista (propuesta educación tradicional en las aulas/ nuevas perspectivas)

La lingüística cognitiva aborda el proceso de aprendizaje de idiomas desde una perspectiva funcional basada en la práctica, y centrada en el discente, a través de un enfoque filosófico denominado experiencialismo por Lakoff y Johnson (éste surge como reacción al objetivismo racionalista, neorracionalista y empirista, más relacionado con la educación tradicional), (cfr. Johnson 1987, Lakoff 1987a, Lakoff y Johnson 1980, 1999, Lakoff y Turner 1989, Ungerer y Schmid 1996).

Mientras en el objetivismo pensar es manipular símbolos abstractos, relacionados con el mundo exterior por correspondencia directa, el experiencialismo se centra en la estructura global del sistema conceptual, el pensamiento responde a una estructura ecológica en vez de a operaciones entre símbolos aislados. En el objetivismo se entiende la mente como un espejo de la naturaleza, el pensamiento es independiente del cuerpo humano y el entendimiento queda limitado a comprender la verdad o falsedad de una declaración, en cambio, según el experiencialismo el pensamiento tiene “embodiment” (carácter corpóreo del lenguaje), es decir, se basa en la experiencia corporal humana, Lakoff y Johnson (1980, pp.157-184), de acuerdo con Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano y Hilferty (2012, p. 41) en Moreno Mojica (2015) ‘nuestros conceptos, nuestras ideas, están influidos y conformados por la estructura de nuestros cuerpos, por nuestra experiencia del mundo que nos rodea’. Por último, el objetivismo entiende el pensamiento como atomístico (se puede descomponer en bloques), lógico y con la posibilidad de ser formalizado y descrito a partir de valores de verdad, al contrario del experiencialismo, que defiende que el pensamiento tiene propiedades gestálticas (el todo es más que la suma de sus partes), es imaginativo (lo que explica la capacidad para el pensamiento abstracto, que va más allá de lo que podemos percibir) y sólo puede describirse por modelos cognitivos. Estas

características principales de los dos enfoques filosóficos quedan recogidas en Mairal, Escobar, Peña, y Samaniego (2007) y Cuenca y Hilferty (2007).

3.3 Modelos Cognitivos Idealizados: qué son y qué aportan al desarrollo cognitivo. Aportaciones a la enseñanza/aprendizaje del lenguaje

En lingüística cognitiva, Lakoff (1987a, p. 68; 1989) crea la Teoría de los Modelos Cognitivos Idealizados para explicar el modo en que los seres humanos categorizamos y organizamos nuestro conocimiento, lo cual resulta de gran interés para comprender el funcionamiento y la estructuración de las ideas y la mente infantil durante esta etapa. Los define como ‘simplificaciones y comprensiones esquemáticas de la realidad percibida, no respecto al mundo real o al conocimiento que de él pueda tener un individuo’, cuyo propósito es representar la realidad desde cierta perspectiva, resultando en un proceso de idealización de la misma, Lakoff (1982, p. 165). Es decir, son una ‘visión cognitiva, y básicamente psicológica, del conocimiento almacenado sobre un cierto campo’, Ungerer y Schmid (1996, p. 50).

‘Aunque los modelos cognitivos idealizados se componen de conocimiento enciclopédico, sólo son representaciones parciales de todo lo que sabemos acerca de la organización del mundo’ (no siempre dan cuenta de casos especiales), Cuenca y Hilferty (2007, p. 75), por lo que el bagaje previo de los alumnos y la contextualización cobran gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al no representar fielmente el conocimiento de la realidad se pueden producir desajustes (efectos de prototipicidad) entre una entidad categorizada y la información que su dominio cognitivo correspondiente contiene, la tensión creada entre ellos se conoce como valoración de atipicidad. En lingüística cognitiva es recomendable reproducir un entorno de inmersión cultural, en el que las personas sean capaces de desarrollar modelos cognitivos idealizados acordes, no sólo con la lengua, sino con los valores y características del entorno social en el que la misma es empleada. Los dominios cognitivos y los modelos cognitivos idealizados dan cuenta de nuestra habilidad para comprender una expresión dada con exactitud, justifican que ciertos conceptos puedan recibir interpretaciones más o menos diferenciadas, Cuenca y Hilferty (2007, p. 74-76). Como también explica Esparza Castillo (2017, p. 50) ‘las estructuras categoriales y los efectos de prototipicidad son resultado de esta organización cognitiva’.

Según Lakoff (1987a) en Esparza Castillo (2017, p. 50) los modelos cognitivos idealizados son representaciones mentales con naturaleza corpórea (motivadas por nuestra experiencia), que permiten comprender conceptos abstractos al relacionarlos con nuestra propia experiencia física. A estas características se les añaden las identificadas por Ungerer y Schmid (1996, pp. 48-49): son abiertos, al ser entidades interrelacionadas tienden a construir redes y son omnipresentes. Cada modelo cognitivo idealizado utiliza los siguientes tipos de principios estructuradores (Lakoff 1987a, p. 68): estructura proposicional (basada en la Semántica de Marco de Fillmore), estructura de imagen esquemática (basada en la Gramática Cognitiva de Langacker) y mapeos metafóricos y metonímicos (basados en la Teoría de la Metáfora y Metonimia de Lakoff y Johnson).

Ruiz de Mendoza (1996, p. 343) contextualiza la Teoría de los Modelos Cognitivos Idealizados de Lakoff y clasifica sus modelos en operacionales, constituidos por la metáfora y la metonimia, que son construcciones cognitivas concretas, y en modelos no operacionales (utilizados por los modelos cognitivos operacionales), constituidos por los modelos proposicionales, que también son construcciones cognitivas concretas, y los esquemas de imagen, que por el contrario son construcciones cognitivas abstractas.

La metáfora y la metonimia no quedan reducidos a recursos literarios, sino que, más allá de la visión tradicional lingüística, son mecanismos conceptuales de uso diario en los que se basan la comunicación (función explicativa) y el pensamiento humano (función constitutiva). Según Littlemore (2009) en Esparza Castillo (2017, p. 52) ‘las metáforas aluden a nuestra habilidad de ver, mediante relaciones de sustitución y semejanza, una cosa en términos de otra; en la metonimia se emplea un concepto para referirnos a otro con el que está relacionado mediante relaciones de contigüidad’. Como se reconoce en Mairal, Escobar, Peña y Samaniego (2007) en ocasiones existen problemas de delimitación entre ellas, a causa de los límites difusos y el continuum cognitivo de las categorizaciones lingüísticas.

Los modelos proposicionales no emplean estrategias imaginativas (ni metáforas, metonimias ni esquemas de imagen). Lakoff (1987a, p. 285) explica que cada modelo cognitivo proposicional idealizado está formado por su ontología (el conjunto de elementos empleados en el mismo) y su estructura (las propiedades de los elementos y las relaciones formadas entre ellos). Los clasifica en proposiciones, escenarios o guiones, funciones o características, taxonomías y categorías radiales.

Combinando y completando las propuestas previas de Johnson (1987) y Lakoff (1989, p. 114), Peña (2003, p. 42) define los esquemas de imagen como ‘patrones experienciales abstractos, eventuales y topológicos’ que surgen de nuestra interacción corporal con el mundo, y que por tanto, son fundamentales en la corporeización del significado. De acuerdo con Mairal, Escobar, Peña y Samaniego (2007, p.72), son la base de la construcción de la metáfora y metonimia, y se estructuran taxonómicamente en niveles.

3.4 Esquemas de imagen: características y aplicaciones prácticas

En los trabajos de Johnson (1987) y Mairal, Escobar, Peña & Samaniego (2007, p.42) un esquema de imagen es, según sus características, una estructura preconceptual de conocimiento abstracto basada en patrones recurrentes de nuestra experiencia corpórea y social diaria. Es un constructo conceptual de nivel genérico consistente en un número de elementos estructurales y una base lógica (conjunto de relaciones entre elementos e inferencias basadas en ellos en forma de modelos proposicionales) que puede ser aplicado para el razonamiento abstracto. Los esquemas de imagen estructuran diversos dominios semánticos (ej: campo de percepción visual, por Faber & Pérez, 1993) y se encuentran en la base de gran cantidad de construcciones metafóricas (principio estructural) (ej: expresión metafórica “estar lleno de felicidad”, esquema de imagen “RECIPIENTE” como dominio origen de la metáfora conceptual “feliz es lleno”).

Nuestros esquemas de imagen son un conjunto de estructuras de amplia variedad, como los patrones de realidad a los que representan. Teniendo en cuenta las clasificaciones preexistentes, Peña (2003) desarrolla una jerarquía en la que los organiza según diferentes niveles de conceptualización en esquemas de imagen básicos y esquemas de imagen subsidiarios o dependientes del siguiente modo: esquema básico PARTE-TODO; esquema básico REGIÓN DELIMITADA, dependientes o subsidiarios: SUPERFICIE y RECIPIENTE (LLENO-VACÍO > EXCESO); esquema básico CAMINO, dependientes o subsidiarios: FUERZA, PROCESO, DELANTE-DETRÁS, CERCA-LEJOS, VERTICALIDAD, CICLO y ESPIRAL.

Los esquemas de imagen tienen distintas aplicaciones prácticas, recogidas por Mairal, et al., (2010):

Ser el dominio fuente de las metáforas denominadas imagístico-esquemáticas (orientacionales), ayudando a comprender en términos concretos dominios más abstractos (por ejemplo, la metáfora “el amor es un viaje”, está basada en la estructura conceptual

del esquema de CAMINO para conceptualizar el dominio abstracto de las emociones). Kövecses (1986, 1988, 1991, 1995) y Peña (2003) investigan el componente metafórico sobre en el que las emociones se conceptualizan lingüísticamente.

Como instrumento analítico del discurso literario en la estilística cognitiva, que deriva de la lingüística cognitiva (Freeman 2000, 2002, Semino & Culpeper 2002, Gavins & Steen 2003) proporcionan la base interpretativa para identificar las metáforas empleadas en el discurso político para adaptar los mensajes al pueblo.

Como herramienta el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ejemplo, en el estudio de Rudzka-Ostyn (2003) sobre su utilidad para aprendizaje de verbos frasales (gramática) en inglés. Muchos de los significados polisémicos y efectos de prototipicidad de los verbos frasales en inglés son motivados por significados metafóricos/metonímicos de sus partículas, estructuradas mediante categorías radiales (extensiones metafóricas y/o metonímicas), o procedentes de transformaciones de esquemas de imagen.

3.5 Características del aprendizaje lingüístico de niños en Segundo Ciclo de Educación Infantil

La etapa correspondiente al segundo ciclo de Educación Infantil en España (entre los 2-3 y los 5-6 años) comprende el periodo de mayor adquisición del lenguaje junto con otros grandes avances en las capacidades conceptuales del niño, de acuerdo con Bermúdez Jaimes (2009, pp. 72 y 79). Al inicio de esta, los alumnos de entre 2 y 3 años han adquirido unas bases sobre las que se construye la cognición, entre las que Karmiloff-Smith (1994) distingue la importancia de la percepción-acción para comprender el mundo. A lo largo del ciclo, el cerebro aumenta desde el 70 al 90 % de su peso adulto, crecimiento que en el hemisferio izquierdo da soporte a la competencia lingüística. Se desarrollan en la persona nuevas capacidades representativas/lenguaje y el objetivo a alcanzar para un desarrollo óptimo es la interiorización conceptual: convertir el saber práctico en saber conceptual, de “saber hacer” a “saber decir”, explicar.

En una aproximación a la evolución armónica del lenguaje se distinguen diversos hitos alcanzados durante estos años, entre los que por su interés para este trabajo destacan los recopilados en Autores Varios (2005): con 2-3 años los niños comprenden y responden a instrucciones sencillas, y pasan de emplear frases holofráscas y un vocabulario compuesto por entre 5 y 20 palabras a tener un vocabulario que aumenta rápidamente y una capacidad lingüística que evoluciona hasta la utilización de sustantivos y adjetivos

(que empiezan a combinar), verbos y pronombres; a los 3 años los errores gramaticales y la utilización del “no” son comunes. A partir de los 3-4 años son capaces de descifrar el significado de algunas palabras y expresiones en lengua extranjera o segunda lengua. Con 4 años, emplean oraciones y son capaces de comunicarse efectivamente, comienza la diferenciación entre tiempos y modos verbales, los niños emplean pronombres y artículos, y se inician en el uso del singular y plural (número), es común que realicen muchas preguntas. Alrededor del quinto año se produce una explosión gramatical, en la que morfología, sintaxis y fonología se ven mejoradas, comienzan a emplear nexos, jugar con las palabras y a desarrollar el habla privada (se hablan a sí mismos, se dan órdenes y controlan sus acciones) y social mediante monólogos. Comúnmente, a partir del sexto año, se produce una evolución neuromotriz gracias a la cual los niños comprenden términos que implican comparación, yuxtaposición (establecen semejanzas y diferencias), nociones espaciales... se desarrolla una corrección fonológica y gramatical, y las estructuras sintácticas van aumentando en complejidad progresivamente.

Teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo previamente explicado, esta etapa constituye el periodo óptimo para la introducción de un segundo idioma, principalmente de modo oral y mediante un enfoque globalizador, como así queda plasmado en la legislación y normativa española: Artículo 14.5, del Título I. Capítulo I, por el que se establecen las enseñanzas y su ordenación en Educación Infantil, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y Artículo 5.3. Contenidos educativos y currículo, del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil: ‘corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación Infantil, especialmente en el último año’.

4. Desarrollo

4.1 Valor de un enfoque basado en la Lingüística Cognitiva en Educación Infantil

Realizando una breve revisión histórica de las técnicas y metodologías principales que han contribuido al aprendizaje de idiomas los métodos han ido variando respecto a los cambios sociales y a la evolución del concepto educativo, desde un previo posicionamiento del docente como centro de la enseñanza-aprendizaje de idiomas al foco en el discente como protagonista. Además, la gramática ha ido perdiendo relevancia en favor de la centralidad del significado y los procesos de comunicación reales. Con el transcurso del tiempo las técnicas progresan y se diversifican, requiriendo paulatinamente una mayor implicación en el proceso por parte del alumno: desde sus orígenes como mero traductor hasta la actualidad, como constructor de su propio conocimiento, mediante un enfoque heterogéneo que mezcla distintos ámbitos del conocimiento/desarrollo humano para ayudar a los alumnos a alcanzar el dominio de la lengua extranjera.

Actualmente, como recoge Esparza Castillo (2017), numerosos lingüistas cognitivos han aplicado algunas de sus ideas en el proceso de enseñanza de LE: De Knop, Boers y De Rycker, 2010; Lindstromberg, 2010; De Rycker y De Knop, 2009; Littlemore, 2009; Boers y Lindstromberg, 2006, 2008a, 2008b; Achard y Niemeier, 2004; Dirven, 2001a, 2001b; Pütz, Niemeier y Dirven, 2001; Deignan, Gabrys y Solska, 1997; Lazar, 1996; Rudzka-Ostyn (2003) y Lazar (2003). Su efectividad ha quedado demostrada a través de estudios de métodos basados en la enseñanza-aprendizaje de verbos frasales y en la concienciación sobre las metáforas: Talebinejad y Sadri (2013), Yasuda (2010), Nhu & Huyen (2009), Condon (2008), Kurtyka (2001), Boers (2000) y Kövecses & Szabó (1996). Lamentablemente, estos estudios se centran principalmente en su eficacia para el aprendizaje de idiomas en adultos, por lo que hay escasez de materiales para abordar este enfoque las aulas de Educación Infantil, donde puede resultar altamente valioso.

Un enfoque basado en la Lingüística Cognitiva para la enseñanza de LE en la escuela de Educación Infantil permite alcanzar los objetivos educativos propuestos, respetando y enriqueciendo los principios que rigen el concepto de educación, atendiendo a las necesidades específicas de los alumnos, estimulando su desarrollo armónico (según lo explicado en el marco teórico, el lenguaje se entiende como una parte más de la cognición, por lo que desarrollarlo implica desarrollar igualmente razonamiento,

memoria, atención y aprendizaje), y ayudándoles a través de diversas técnicas a alcanzar su máxima potencialidad.

Como recoge la legislación y normativa educativa actual, vivimos en comunidad, en un entorno social multicultural, globalizado y cada vez más intercomunicado en el que el conocimiento de idiomas es una herramienta útil y necesaria. La lingüística cognitiva defiende que dominar un idioma no sólo consiste en el seguimiento de unas normas, de una gramática rígida, sino en la comprensión e interiorización de una gramática emergente (hipótesis de la gramaticalización de Hopper, 1987, p. 147), de estructuras basadas en la semántica (los significados) que cimientan las construcciones lingüísticas, que pueden ser analizadas identificando las metáforas, metonimias, estructuras proposicionales y esquemas de imagen que las conforman. Estos significados surgen a partir de la cultura y sociedad de los hablantes, sus prototipos y la categorización de su realidad, desde un punto de vista diacrónico (histórico) y sincrónico (basado en la situación, en el momento). Por ello, la lingüística cognitiva pone en valor el conocimiento cultural del mundo de los hablantes de la lengua extranjera, así como el de la cultura materna del estudiante. El aprendizaje surge a partir de un análisis contrastivo entre ambos sistemas de categorización (Taylor, 1993 y Littlemore, 2009) que permite a los alumnos una mejor comprensión de su funcionamiento (“aprender a aprender”) para desarrollar su creatividad y competencia comunicativa, proveyéndoles de herramientas y estrategias para utilizar nuevas expresiones y construir una comunicación bilateral efectiva, enriqueciendo el idioma.

Así mismo, pone énfasis en la importancia de la pragmática, del lenguaje oral y de los usuarios, sus vivencias (concepto de “marco” de Fillmore, 1985) y las circunstancias de la comunicación (ambiente-entorno). El dominio de la pragmática es de gran importancia a la hora de desarrollar estrategias de socialización y trabajo en grupo, básicas en la intervención educativa durante este ciclo, cuyo objetivo es formar ciudadanos responsables, con valores democráticos de igualdad y respeto hacia los demás y a los Derechos Humanos.

Como ya ha quedado explicado con anterioridad, la lingüística cognitiva no se queda en el discurso plano, va “más allá” al identificar sus estructuras subyacentes a través de los Modelos Cognitivos Idealizados, contribuyendo al desarrollo de la capacidad analítica y

a la formación de un criterio propio por parte de los alumnos, lo que promueve su autonomía personal.

Al apoyarse en el experiencialismo, la lingüística cognitiva defiende que el lenguaje se basa en la experiencia corporal humana, tiene carácter corpóreo (Lakoff y Johnson, 1980), por lo que es necesario generar situaciones de aprendizaje activo implicando las distintas áreas de contenido en Educación Infantil (conocimiento de sí mismo y autonomía personal, lenguajes: comunicación y representación y conocimiento del entorno), recogidas en el Artículo 6. del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, a través de un enfoque globalizador (aprender haciendo). De este mismo modo, como la lingüística cognitiva considera que el conocimiento tiene estructura ecológica y es descrito mediante modelos cognitivos centrados en el significado, ayuda a los estudiantes a identificar las relaciones entre ciertas expresiones y su significado léxico original, y mejora el aprendizaje y la memorización (Littlemore, 2009; en Esparza Castillo, 2017) promoviendo una metodología flexible en cuanto a las características psicoevolutivas del alumnado y los diferentes ritmos de aprendizaje del aula.

4.2 Intención, voluntad, meta y futuro: La metonimia en el cambio semántico a través del esquema de imagen CAMINO

Los idiomas varían en el modo en el que categorizan la realidad (en el que interpretan objetos y eventos) lo que comporta una de las mayores dificultades a las que los discentes se enfrentan. Como ya ha sido expuesto, esta etapa cobra gran importancia en la formación de nuestro sistema cognitivo a través de la lengua materna. Esto último causa interferencias con el aprendizaje de otros idiomas, ya que en la lingüística cognitiva se defiende la prevalencia del significado sobre la sintaxis. Según Littlemore (2009), estamos precondicionados a dirigir nuestra atención hacia las características del mundo codificadas en nuestro lenguaje, por lo que, mediante un análisis contrastivo de los patrones de interpretación de la lengua materna, en este caso el español con los de la lengua extranjera a adquirir, el inglés (Taylor, 1993), pueden identificarse similitudes, diferencias y áreas de dificultad para los estudiantes de lengua extranjera.

Las actividades que se desarrollan en la propuesta de este trabajo intervienen sobre el área de lingüística cognitiva conocida en la Taxonomía de Boers y Lindstromberg (2008a)

como “conexiones significado-significado”, que actúan sobre el polo semántico de la unidad simbólica.

Para desarrollar esta propuesta de intervención es necesario profundizar en el esquema de imagen básico CAMINO, que como todos los esquemas de imagen está compuesto por unos elementos estructurales (en este caso un origen, un destino final, una serie de localizaciones contiguas que conectan el origen con la meta y una direccionalidad) y una lógica interna (Lakoff, 1989, p. 119): si vas del origen al destino a través de un camino, debes atravesar cada punto intermedio del mismo; cuanto más avanzado esté el camino, más tiempo habrá pasado desde el comienzo. Algunos ejemplos de utilización del mismo, que pueden encontrarse en Mairal, Escobar, Peña y Samaniego (2007) son los modismos “ir por buen camino”, “el accidente ha causado un retroceso en su carrera profesional”, “esto no nos lleva a ninguna parte”, “encontrarse en una encrucijada”.

En la semántica léxica cognitiva, la polisemia representa la norma y no la excepción (Langacker 1990), se considera que la mayoría de las palabras tienen al menos dos significados/sentidos diferentes pero interrelacionados. ‘Los vocablos polisémicos son nombres de categorías con una estructura interna que incluye una constelación de sentidos con diferentes grados de representatividad’ (más o menos prototípicos), Mairal, Escobar, Peña y Samaniego (2007, pp. 125, 127).

Esta categorización polisémica con estructura radial (es decir, que integra diferentes enfoques con un cierto grado de intersección entre ellos) queda reflejada en los diversos valores del verbo “ir” desarrollados a partir del esquema de trayectorias, basado en el esquema de imagen CAMINO, analizado por Johnson (1987, pp. 113-117) y Langacker (1987, p. 275). A través del dominio de origen CAMINO y según su lógica interna, se crea una correlación entre espacio y tiempo: progresar en el espacio implica necesariamente progresar en el tiempo, cuanto más camino se recorre, más tiempo transcurre. Estas inferencias son convencionalizadas a través de procesos metonímicos: el destino está por delante (espacio), se alcanza en el futuro “futuridad” (tiempo), y también se asocia con “finalidad” o “intencionalidad” (Lakoff 1987, p. 277), ya que llegar a un destino implica lograr la realización de una intención o al menos una parte de ella, Johnson (1987, p. 115). En consecuencia los valores de futuro e intención pueden manifestarse mediante el esquema de trayectorias.

Los diferentes sentidos de la construcción gramatical “ir a + [complemento]”, analizados en Cuenca y Hilferty (2007) y expuestos a continuación son una propiedad emergente que surge de este proceso, y la propuesta de intervención que este trabajo contiene está basada en ellos. ‘Los patrones de categorización que aprendemos durante la infancia en lengua materna quedan afianzados’ (Littlemore & Juchem-Grundmann, 2010). Pese a que la categorización en cada idioma es diferente, tras un análisis contrastivo sobre los sistemas categoriales (Driven, 1989, 2001a) que afectan concretamente a esta construcción, se llega a la conclusión de que este es un caso de correspondencia biunívoca entre el inglés y el español. Respondiendo a las características evolutivas del grupo diana, en este periodo de acercamiento a la lengua extranjera se ha decidido utilizar la lingüística cognitiva en el aula para ir desarrollando unas bases metodológicas de análisis y trabajo, aumentando de modo indirecto la conciencia de los discentes sobre los sistemas categoriales a partir de los que se forma el lenguaje, con el fin de ir construyendo un conocimiento que progresivamente irá ganando complejidad. En cursos superiores, cuando el desarrollo cognitivo y el nivel de conocimientos de los alumnos lo permita, se introducirán otros casos basados en las diferencias entre la categorización en inglés y castellano, cómo identificarlas, reconocerlas y entenderlas para solventar las posibles dificultades a la hora del aprendizaje de la lengua extranjera que este aspecto entraña.

Las inferencias convencionalizadas relativas al esquema de trayectorias recientemente expuesto tienen un impacto en las estructuras gramaticales formadas a partir la construcción “ir a +...” como se muestra en las siguientes explicaciones:

Ir a + SN (lugar): el sintagma nominal tiene valor de meta, este es el uso prototípico que proviene del dominio origen espacio a través del esquema de trayectorias; ejemplo: “voy a la cocina”.

Ir a + SV (infinitivo): el sintagma verbal adquiere el valor de “futuridad”; ejemplo: “va a llover”.

Ir a + (acción): se realizará al final de la trayectoria; ejemplo: “voy a ducharme”.

Ir a + (intencionalidad): implica planteamiento, voluntad de acción; ejemplo: “no voy a discutir contigo”.

La proyección metonímica “finalidad por destino” da lugar a la correlación bidireccional destino-finalidad, empleada en las construcciones “ir a + SN (lugar)” e “ir a + (acción)”.

Esta extensión metonímica produce una ampliación natural del sentido prototípico meta, por el alto grado de conexión que hay entre los destinos y las intenciones. Ejemplos: “voy a la peluquería”/ “voy a cortarme el pelo”.

A través de otra proyección metonímica una parte (la cualidad de futuridad/intencionalidad) reemplaza el todo (el dominio origen espacio), provocando que la construcción final pierda sus atributos prototípicos, por lo que el significado evoluciona. En esta proyección metonímica el verbo “ir” pierde su valor como verbo principal de desplazamiento en el espacio. A causa de este cambio semántico sufre una alteración morfosintáctica, siendo transformado en el auxiliar de una perífrasis aspectual (añade al significado del verbo principal un matiz de inminencia temporal). Por ejemplo, de su valor en “voy a ver una película” (meta, futuro, acción e intencionalidad) a su valor en “voy a decirte una cosa” (intencionalidad y futuro). Esta relación de significado entre ambos valores del verbo “ir” remite a un principio general y sistematizable de conversión de verbos de movimiento en auxiliares, explicable mediante la teoría de la gramaticalización.

En un paso más allá en este proceso de cambio semántico se pierde el atributo de intencionalidad mediante la metonimia “el todo por la parte”, conservándose únicamente el atributo de futuridad (“va a llover”). Este establecimiento de correspondencias entre los dominios cognitivos de espacio y tiempo (el valor de futuridad) tiene una doble motivación, puesto que además de la recientemente explicada, también es una lectura metafórica producto de la metáfora conceptual “futuro es delante” (que deriva de la metáfora conceptual “tiempo es espacio”): “voy a casa”/“voy a enfadarme”.

Según la teoría de la gramaticalización, los valores iniciales de movimiento e intencionalidad pasan a un segundo plano o desaparecen ya que, por inferencia metonímica se refuerza el valor de futuridad (que era puramente secundario) produciéndose su convencionalización “desplazamiento en el espacio implica desplazamiento en el tiempo”. El cambio semántico se produce en un proceso de gramaticalización al destacar uno de los valores secundarios derivados del significado básico del elemento y convencionalizarlo.

4.3 Propuesta de intervención en el aula

La enseñanza de inglés como LE basada en la lingüística cognitiva requiere un proceso no arbitrario ni tradicional, por lo que esta propuesta debe ser aplicada de acuerdo con el enfoque desarrollado en el cuerpo teórico de este documento.

Las actividades propuestas a continuación están destinadas a un grupo-aula perteneciente a tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, alumnos de 5-6 años, cuya lengua materna es el castellano. Están planteadas desde un enfoque lúdico, motivador y flexible, basado en sus centros de interés y se adecúan a diferentes niveles de dificultad respondiendo a la heterogeneidad en las aulas. Estas propuestas integradas permiten a los alumnos, independientemente de su nivel inicial, desarrollar sus capacidades respetando sus intereses y necesidades individuales a través de intervenciones multisensoriales (estímulos auditivos, visuales y motores) y globalizadoras (implicando aprendizajes de las tres áreas de contenido en Educación Infantil).

La selección de contenidos y objetivos en cada actividad del programa ha sido realizada conforme a lo dispuesto en el Anexo I, de la Orden ECI/3960/2007, del 19 de diciembre, por la que se establece el Currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil. Estas propuestas han de desarrollarse en un entorno de inmersión lingüística en el que, al menos durante los periodos asignados para la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, la lengua vehicular empleada sea el inglés; y están ideadas de tal manera que su aplicación pueda adaptarse a múltiples programaciones de aula, facilitando así la labor docente.

Las dos primeras intervenciones han sido diseñadas para llevarse a cabo en la zona de rutinas (siguiendo las recomendaciones de la normativa educativa vigente), que se realizarán a durante los primeros 20 minutos de cada mañana con los alumnos dispuestos en semicírculo sentados en la zona de asamblea, frente al calendario, la pizarra y a un gran mural en el cual, con ayuda del docente si es necesario, el ayudante/encargado designado por orden de lista cada día, cambiará los pictogramas plastificados con velcros para que siempre estén indicando el día de la semana, el número, el mes, el año, la estación y el tiempo atmosférico.

Actividad 1: What are we going to do today? (¿Qué vamos a hacer hoy?) (ver Anexo 1)

Contenidos específicos de lingüística cognitiva: se trabaja el esquema gramático ligado a la semántica: ir a + verbo (actividad), “to be going to + activity (verb)”, los valores lingüísticos de futuro, acción e intencionalidad a través de la línea temporal en el aula.

Descripción de la actividad: Al final de los buenos días, una vez se haya pasado lista, hablado de la fecha, tiempo atmosférico y de los eventos especiales de ese día (cumpleaños, visitas...) si es que los hay, la/el docente, oralmente y mediante lenguaje corporal, atraerá la atención de los niños sobre la línea temporal del día.

Acto seguido, pronunciará la consigna “What are we going to do today?” (¿qué vamos a hacer hoy?). “Firstly, we are going to...” (en primer lugar, vamos a...) y enseñará el pictograma de la actividad correspondiente, dando tiempo a los alumnos para verbalizar el nombre de la actividad en inglés antes que ella/él (“learn maths”, por ejemplo). Si algún alumno acierta la actividad, la/el docente se acercará hasta el alumno, y repetirá “we are going to learn maths” (vamos a aprender matemáticas), invitando al alumno a que diga la oración al completo, cuando el alumno la reproduzca satisfactoriamente, como elemento motivador, el docente se levantará y colocará el pictograma velcro en el lugar correspondiente de línea temporal. Este sistema se repite hasta haber completado la planificación de las actividades en la línea del tiempo del día. Al inicio de curso, o en caso de que ningún alumno acertase, el encargado de aula de ese día sería quien reprodujese oralmente la construcción y posteriormente colocase el pictograma en su lugar correspondiente.

Actividad 2: Weather forecasters (Predictores del tiempo atmosférico) (ver Anexo 2)

Contenidos específicos de lingüística cognitiva: Se trabaja el esquema gramático ligado a la semántica: ir a + SV infinitivo (futuro), “to be going to + verbal syntagm with infinitive verb (future)”, el valor lingüístico de futuro a través de predicciones sobre el tiempo atmosférico.

Descripción de la actividad: Durante de los buenos días, tras pasar lista y hablar de la fecha, la/el docente preguntará sobre el tiempo atmosférico en ese momento: “What’s the weather like today?” (¿qué tiempo hace hoy?). El alumno encargado del día se acercará a una ventana para poder mirar el cielo, a lo que la profesora preguntará mientras acompaña cada palabra del vocabulario con su pictograma correspondiente: “what do you see?” (¿qué ves?), “do you see clouds?” (¿ves nubes?), “do you see the sun?” (¿ves el sol?)... hasta que el alumno haya identificado la palabra de vocabulario correspondiente para describir el cielo, respondiendo por ejemplo “yes, I see”.

Tras esto el alumno se sentará y la/el docente (siempre acompañando las palabras con los pictogramas y con lenguaje corporal/gestual) pedirá al grupo que levanten su mano para

mostrar su acuerdo o no con la predicción, del siguiente modo: “raise your hand if you think it is going to be sunny” (levantad la mano si pensáis que va a estar soleado), “raise your hand if you think it is going to rain?” (levantad la mano si pensáis que va a llover), “raise your hand if you think it is going to snow” (levantad la mano si pensáis que va a nevar); así con las cinco opciones correspondientes de apartado “vocabulario”.

A continuación la/el docente dirá “let’s check” (comprobémoslo), y mediante la pantalla digital buscará la predicción del tiempo del día en pictogramas. El alumno encargado del día, con ayuda de la/el docente si es necesario, tendrá que verbalizar la predicción del tiempo meteorológico en inglés mediante la construcción “to be going to + syntagm with infinitive verb”, por ejemplo “it is going to rain” (va a llover), escoger el pictograma velcro correspondiente y adherirlo a su espacio en el cartel del tiempo atmosférico “weather”.

Las siguientes actividades están planteadas a partir de los centros de interés infantiles, en este caso ambientadas en el cuento de Caperucita Roja (“Little Red Riding Hood”).

Actividad 3: Little Red Riding Hood is going to... (Caperucita Roja va a...) (ver Anexo 3)

Contenidos específicos de lingüística cognitiva: se trabaja el esquema gramático ligado a la semántica: ir a + verbo (intencionalidad y futuridad), “to be going to + verb (intention and future)”, los valores lingüísticos de futuro e intencionalidad a través de historias relacionando motivo y acción.

Descripción de la actividad: la/el docente presentará una a una las distintas tarjetas con escenas, describiéndolas mediante un vocabulario básico y asequible en inglés. Posteriormente, dispondrá las tarjetas pertenecientes a los momentos de “después” extendidas boca arriba en el centro del semicírculo, donde sean visibles para todos los alumnos. Realizará un ejemplo con los alumnos, quienes después, deberán salir en grupos de 5 en 5 al centro del semicírculo. La/el docente les dará una tarjeta con una escena del “antes” que mostrarán a todos los compañeros. El/la docente señalará a la protagonista en la tarjeta y dirá: “she is going to...” (ella va a...), y el grupo reducido al que le toque deberá buscar la escena correspondiente entre las tarjetas de “después” dispersadas en el suelo, ayudados por el código de colores del reverso si fuera necesario. Una vez la hayan encontrado deberán poner la secuencia según orden causa-efecto. La/el docente en este momento describirá en inglés la situación siguiendo este esquema: primera escena, “she

is going to”, segunda escena (ver ejemplos en Anexo 3. Materiales). La dinámica se repetirá hasta que al menos hayan participado todos los grupos una vez.

Actividad 4: What a mess! (¡qué lío!) (ver Anexo 4)

Contenidos específicos de lingüística cognitiva: se trabaja el esquema gramático ligado al uso prototípico que proviene del dominio origen espacio a través del esquema de trayectorias: ir a + sintagma nominal (localización), “to go to + noun (place/location)”, el valor lingüístico de meta a través de las partes del aula.

Descripción de la actividad: previamente, la/el docente preparará el aula, colocará en distintos sitios de la misma (en el rincón de lectura, bajo una silla, encima de una mesa, en la pizarra, en la zona de colorear, en una ventana, en la puerta...) ítems que los alumnos deberán encontrar durante la dinámica. También preparará una cesta con una nota con pistas de sus localizaciones en su interior.

Una vez el aula esté preparada y los alumnos regresen, la/el docente les conducirá hacia el semicírculo de asamblea, les mostrará la cesta vacía de Caperucita Roja, y mediante gestos y vocabulario básico en inglés, empleando las expresiones “what a mess!” (¡qué lío/desastre!) y “Little Red Riding Hood needs our help” (Caperucita Roja necesita nuestra ayuda) les transmitirá que Caperucita ha perdido todas las cosas que tiene que llevar a casa de su abuela y necesita su colaboración para encontrarlas. A continuación, la/el docente sacará una nota con pistas para hallar su ubicación que habrá aparecido “misteriosamente” en la cesta de Caperucita. La/el docente, sin explicar qué es, pero mostrándola a los alumnos y gesticulando con desconcierto, leerá la primera pista “go to the window” (ve a la ventana) haciendo partícipes a los alumnos, y decidirá seguirla encontrando el primer ítem, que ante la mirada de los alumnos, recogerá e introducirá en la cesta anteriormente vacía. Esto servirá de motivación a los alumnos. La profesora repasará con ellos la siguiente palabra de vocabulario (“chair”, por ejemplo) y les pedirá que desde su sitio señalen dónde está, tras esto, escucharán la siguiente pista que los enviará hacia una silla. A continuación, la/el docente designará al grupo de 5 alumnos que habrá de ir en busca del siguiente ítem según las indicaciones de la nota (“go to the chair”, en este caso). Una vez encontrado, lo depositarán en el interior de la cesta de Caperucita. Esta dinámica se repetirá sucesivamente hasta que todos los alumnos hayan participado al menos una vez.

Tras esto, la/el docente abrirá una ficha en la pizarra digital con la frase “go to...” y los diferentes espacios del aula, que una vez acabada “será enviada a Caperucita, para que sepa dónde estaban sus cosas”. Entre todos, levantando la mano para solicitar su intervención, deberán ir identificando los espacios del aula en los que han hallado ítems siguiendo las pistas. Cada vez que encuentren uno, el alumno que acierte saldrá al centro, rodeará la imagen en la pizarra digital y repetirá oralmente “go to...” seguida de la palabra de vocabulario correspondiente, por ejemplo “go to the table”. Como elemento motivador, si realiza la actividad correctamente, ganará un sello o gomet.

Actividad 5: The adventures of Little Red Riding Hood (ver Anexo 5)

Descripción del recurso y contenidos específicos de lingüística cognitiva: esta historia ha sido ideada para integrar, a partir del centro de interés de los discentes, las distintas estructuras gramaticales de la construcción “ir a +...” causada por la convencionalización de las inferencias relativas al esquema de trayectorias analizado en este TFG. Su lectura puede realizarse al inicio de la planificación de las actividades sobre Caperucita Roja a modo de introducción, como hilo conductor o al final, como integración y repaso de la unidad. Está escrita en verso para facilitar el aprendizaje y la pronunciación de los discentes, y su línea argumental permite acompañarla de lenguaje corporal (gestos) en cada verso. Se recomienda el uso de material plástico (imágenes) para ayudar a la comprensión del vocabulario, especialmente las primeras veces que se realice su lectura.

5. Conclusiones

5.1 Consecución de objetivos

Este apartado consiste en una reflexión acerca del nivel de consecución de los objetivos planteados:

Para alcanzar el objetivo general de este documento, consistente en “poner en valor la lingüística cognitiva en Educación Infantil, desarrollando una propuesta de aplicación práctica de la misma a través de un caso motivado por el esquema de imagen CAMINO en la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera para alumnos con castellano como lengua materna en un aula de Educación Infantil” se proponen al comienzo de este trabajo distintos objetivos específicos, a modo de pasos estructurados:

“Explicar en qué consiste la lingüística cognitiva y cuáles son las aportaciones de este enfoque para el desarrollo de los alumnos en Educación Infantil”: en respuesta a este objetivo se ha realizado una síntesis sobre el concepto, principios y características de la lingüística cognitiva, mediante un breve repaso de su historia. También se ha analizado su perspectiva a través del enfoque experiencialista, y se ha llegado a la conclusión, tras identificar las características cognitivas de los alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil, de que esta etapa, por su naturaleza y relevancia en el desarrollo lingüístico, es idónea para implementar técnicas globalizadoras y centradas en la semántica basadas en este paradigma lingüístico.

“Plasmar la importancia de los Modelos Cognitivos Idealizados en la organización del conocimiento”: para abordar este objetivo se ha definido la noción de Modelo Cognitivo Idealizado como un modelo de categorización del conocimiento sobre la realidad personal, y se han analizado sus características y aportaciones desde una perspectiva educativa. Se ha desarrollado su conceptualización en modelos operacionales (metafóricos y metonímicos), y en modelos no operacionales (modelos proposicionales y esquemas de imagen), extendiendo la explicación de estos últimos, por sus múltiples aplicaciones prácticas y su relevancia a la hora de estructurar el lenguaje. La Teoría de Modelos Cognitivos Idealizados permite analizar en profundidad el lenguaje a través de una perspectiva holística, exponiendo el significado, origen y formación de muchas expresiones que, hasta este momento, eran consideradas idiomáticas.

“Analizar posibilidades de la aplicación del esquema de imagen CAMINO a través de un enfoque globalizador para la enseñanza-aprendizaje del inglés en un aula de tercer curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil en España”: se ha reflexionado sobre el valor que un enfoque basado en la lingüística cognitiva aporta a la enseñanza de idiomas en la realidad presente del aula de Educación Infantil. Continuando con la línea de trabajo, se ha analizado el esquema de imagen básico CAMINO, sus elementos estructurales y lógica interna, y la evolución de las inferencias convencionalizadas relativas al mismo a través de proyecciones metonímicas, llegando a la situación de polisemia de la construcción gramatical “ir a + [complemento]”, cuyos sentidos son meta, futuro, acción e intencionalidad. La propuesta de intervención en el aula se basa en los distintos valores de esta construcción. Tras un análisis contrastivo de este caso entre el castellano y el inglés, se llega a la conclusión de que existe una correspondencia biunívoca, lo que permite desarrollar una propuesta práctica para trabajar los esquemas de imagen en esta etapa. Este objetivo es completado mediante el desarrollo de una metodología específica de aplicación para Educación Infantil, cuatro propuestas de actividades en el aula, una centrada en cada sentido de la construcción gramatical y un recurso extra consistente en una historia infantil versada, que integra los cuatro valores.

Por todo lo anteriormente expuesto en este apartado, el objetivo principal ha sido alcanzado en un grado altamente satisfactorio.

5.2 Limitaciones

Las mayores limitaciones en la realización de este TFG han sido motivadas a causa de distintos aspectos:

En primer lugar, el limitado conocimiento inicial de la lingüística cognitiva por parte de la autora. Este texto es el resultado de una profunda investigación de 8 meses de trabajo constante, en los cuales se han ido conformando un glosario de términos lingüísticos, un diario de campo, múltiples documentos y resúmenes de la (en un comienzo) abrumante cantidad de literatura científica en inglés y español, varias ideas y borradores acerca de las muchas posibilidades del tema concreto y, por supuesto, múltiples ediciones y versiones de este documento.

En segundo lugar, la escasez de documentación relacionando la lingüística cognitiva con la enseñanza aprendizaje del inglés en Educación Infantil, lo que ha hecho necesario un amplio análisis de este paradigma y una reflexión constante sobre la aplicación del mismo

en el desarrollo humano en sus primeras etapas y en la Escuela de Educación Infantil, dando lugar a la creación de una propuesta pionera basada en una metodología propia, cuya implementación abre las puertas hacia nuevas perspectivas en el campo de experimentación.

Por último, la adaptación logística y emocional que conlleva desarrollar gran parte de una investigación académica en un estado de pandemia, imposibilitando y/o limitando las tutorías, los recursos disponibles y el acceso a bibliotecas, universidades y demás centros formativos de modo presencial, creando una dependencia absoluta de los medios tecnológicos a disposición.

5.3 Una mirada hacia el futuro

En varias ocasiones a lo largo del trabajo se hace referencia a la potencialidad de la lingüística cognitiva en el campo de enseñanza-aprendizaje de idiomas en Educación Infantil, y del mismo modo queda clara la necesidad de una mayor investigación en el mismo.

El aporte fundamental del presente documento a este campo consiste en abrir una nueva perspectiva: la utilización de casos de construcciones formadas a partir de categorizaciones con correspondencia biunívoca (identificados a través de un análisis contrastivo entre la lengua materna del estudiante/ grupo diana y la lengua extranjera a aprender) para generar intervenciones prácticas en el aula de Educación Infantil.

Estas intervenciones corresponden al planteamiento de actividades o dinámicas en las que, de forma aislada y también integrada, se trabajan los distintos valores de dicha construcción, estimulando así de forma inconsciente en los discentes una mayor conciencia de las estructuras categoriales. A partir de esta, en niveles más avanzados, se plantea la posibilidad de aplicar técnicas más directas basadas en el análisis contrastivo, e ir añadiendo casos de diferencias de categorización entre ambos idiomas, cómo identificarlas, reconocerlas y entenderlas para solventar las posibles dificultades a la hora del aprendizaje de la lengua extranjera que este aspecto entraña.

Como defienden Hargreaves y Mata (2003) cuanto más se promuevan el aprendizaje, la creatividad y la invención, mayores posibilidades de apoyo, aprendizaje y crecimiento personal podrá ofrecer una sociedad.

6. Referencias bibliográficas

- Autores Varios. (2005). *Propuesta de Actividades para la Estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Recuperado de https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/1513789/Propuesta_activ_estimulac.pdf
- Achard, M. and Niemeier, S. (2004). *Cognitive Linguistics: Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Bermúdez Jaimes, M. E. (2009). Teorías Infantiles de la mente y lenguaje: ¿un problema de huevo o gallina?. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, (2), 67-85. Recuperado de <file:///C:/Dialnet-TeoriasInfantilesDeLaMenteYLenguaje-4905125.pdf>
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21 (4), 553-571.
- Boers, F., and Lindstromberg, S. (2006). Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation, in Kristiansen, G., Achard, M., Driven, R. and Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (Eds.), *Applications of cognitive linguistics*, (305-355). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., and Lindstromberg, S. (2008a). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching, in Boers, F. and Lindstromberg, S. (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*, (1-61). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Boers, F., and Lindstromberg, S. (2008b). From empirical findings to pedagogical practice, in Boers, F. and Lindstromberg, S. (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*, (375-395). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Condon, N. (2008). How cognitive linguistic motivations influence the learning of phrasal verbs, in Boers, F. and Lindstromberg, S. (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (113-158). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (2007). *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Deignan, A., Gabryś, D., and Solska, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *ELT Journal*, 51 (4), 352-360.
- De Knop, S., Boers, F. and De Rycker, A. (2010). *Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- De Rycker, A. and De Knop, S. (2009). Integrating cognitive linguistics and foreign language teaching: Historical Background and New Developments. *Journal of Modern Languages*, 19 (1), 29-46.
- Dirven, R. (1989). Cognitive Linguistics and Pedagogic Grammar, in Graustein, G. and Leitner, G. (Eds.), *Reference grammars and modern linguistic theory* (56-75). Tübingen: Niemeyer.
- Dirven, R. (2001a). English phrasal verbs: theory and didactic application, in Pütz, M., Niemeier, S. and Dirven, R. (Eds.), *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy* (4-27). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dirven, R. (2001b). The Metaphoric in Recent Cognitive Approaches to English Phrasal Verbs. *Metaphorik. de*, 1, 39-54.
- Esparza Castillo, S. (2017). *Fostering conceptual metaphors in vocabulary teaching. Phrasal verbs in Spanish Secondary Education: A pedagogical implementation* (Tesis doctoral). Universidad de La Rioja, Facultad de Letras y de la Educación, España.
- Faber, P. and Pérez, C. (1993). Image schemata and light: A study of contrastive lexical domains in English and Spanish. *Atlantis*, 15 (1, 2), 117-134.
- Fillmore, C. J. (1985). Frames and the Semantics of Understanding. *Quaderni di Semantica*, 6 (2), 222-254.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language teaching*, 35 (1), 1.
- Freeman, D. and Freeman, Y. (2000). Meeting the needs of English language learners. *Talking Points*, 12(1), 2-7.

- Gavins, J. and Steen, G. (Eds.). (2003). *Cognitive poetics in practice*. London: Routledge.
- Gibbs, R. W. (1996). What's cognitive about cognitive linguistics? Casad, E. H. (Ed.), *Cognitive Linguistics in the Redwoods: The Expansion of a New Paradigm in Linguistics* (27-53). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hargreaves, A., & Mata, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, reason and imagination*. Chicago: Chicago University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. *European journal of disorders of communication*, 29 (1), 95-105.
- Kövecses, Z. (1986). *Metaphors of anger, pride and love*. Amsterdam: Benjamins.
- Kövecses, Z. (1988). *The language of love: The semantics of passion in conversational English*. Bucknell University Press.
- Kövecses, Z. (1991). Happiness: A definitional effort. *Metaphor and Symbol*, 6 (1), 29-47.
- Kövecses, Z. (1995). Anger: Its language, conceptualization, and physiology in the light of cross-cultural evidence, Taylor, J. R. & MacLaury, R. E. (Eds.). *Language and the Cognitive Construal of the World* (pp. 181-196). The Hague: Mouton de Gruyter.
- Kövecses, Z. and Szabó, P. (1996). Idioms: a view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17 (3), 326-354.
- Kurtyka, A. (2001). Teaching English phrasal verbs: a cognitive approach, in Pütz, M., Niemeier, S. and Dirven, R. (Eds.). *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy* (28-54). Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Lakoff, G. (1982): "Categories: an essay in Cognitive Linguistics", en The Linguistics Society of Korea (ed.), *Linguistics in the Morning Calm: Selected Papers from SICOL*. (pp. 139-193). Seoul: Hanshin.

- Lakoff, G. (1987a). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987b). Image metaphors. *Metaphor and Symbolic Activity*, 2 (3), 219-222.
- Lakoff, G. (1989). Some Empirical Results about the Nature of Concepts. *Mind and Language* 4 (1, 2), 103-129.
- Lakoff, G. (1990). The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image-Schemas? *Cognitive Linguistics* 1 (1), 39-74.
- Lakoff, G. (1993). *The Contemporary Theory of Metaphor*. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/4nv3j5j9>
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Nueva York: Basic Books.
- Lakoff, G. and Turner, M. (1989): *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, vol. I: Theoretical Prerequisites*. California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar, vol. II: Descriptive Application*. California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazar, G. (1996). Using figurative language to expand students' vocabulary. *ELT Journal*, 50 (1), 43-51.
- Lazar, G. (2003). *Meanings and Metaphors. Activities to praise figurative language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

- Lindstromberg, S. (2010). *English prepositions explained*. Amsterdam: John Benjamins B. V.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Littlemore, J. and Juchem-Grundmann, C. (2010). Introduction to the interplay between cognitive linguistics and second language learning and teaching. *AILA Review*, 23 (1), 1-6.
- Mairal Usón, R., Escobar, M. A., Peña, M. S. and Samaniego, E. (2007). *Current Trends in Linguistic Theory*. Madrid: UNED.
- Mairal Usón, R., Peña Cervel, M. S., Cortés Rodríguez, F. J., & Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (2012). *Teoría lingüística: métodos, herramientas y paradigmas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Moreno Mojica, J. A. (2015). La lingüística cognitiva: una aproximación al abordaje del lenguaje como fenómeno cognitivo integrado. *ANÁLISIS*, 48 (88), 41-51.
- Nathan, G. S. (1986). Phonemes as mental categories. *Berkeley Linguistics Society*, (12), 212-223.
- Nhu, N. P. and Huyen, P. T. (2009). *Teaching Phrasal Verbs – A Cognitive Approach Thesis* (Thesis). HCMC University, Foreign Languages, Vietnam.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil. (BOE núm. 214, de 6 de septiembre de 2007). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>
- Ortony, A. (Ed.). (1993): *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peña, M.S. (2003). *Topology and Cognition. What Image-schemas Reveal about the Metaphorical Language of Emotions*. München: Lincom Europa.
- Peña Cervel, M. S. y Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (2010). Los Modelos Cognitivos Idealizados (capítulo 6), en Mairal, R. et al., *Teoría Lingüística: Métodos, Herramientas y Paradigmas* (pp. 231-285). Madrid: Ramón Areces.

- Pütz, M., Niemeier, S. and Dirven, R. (2001), *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Real Decreto 1620/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007.
- Rudzka-Ostyn, B. (2003). *Word Power: Phrasal Verbs and Compounds*. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Ruiz de Mendoza, F.J. (1996). Semantic Networks in Conceptual Structure. *EPOS*, (12), 339-356.
- Semino, E. and Culpeper, J. (Eds.). (2002). *Cognitive stylistics: Language and cognition in text analysis* (Vol. 1). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Talebinejad, M. R. and Sadri, E. (2013). Applying cognitive linguistics to teaching conceptual basics of UP and DOWN in phrasal verbs. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3 (1), 333-340.
- Taylor, J. R. (1993). Some pedagogical implications of cognitive linguistics, in Geiger, R. A. and Rudzka-Ostyn, B. (Eds.). *Conceptualizations and Mental Processing in Language* (201-223). Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Turner, M. (1991). *Reading Minds: The Study of English in the Age of Cognitive Science*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Turner, M. (1996). *The Literary Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Ungerer, F. and Schmid, H. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Harlow: Longman.
- Valenzuela, J. y Hilferty, J. (1992): Algunos conceptos básicos de la gramática de construcciones. En Martín Vide, C. (Coord.). *Lenguajes naturales y lenguajes formales: actas del VIII congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales: (Girona, 21-25 de septiembre de 1992)* (pp. 625-632). España: PPU. Promociones y Publicaciones Universitarias.

- Valenzuela, J., Ibarretxe-Antuñano, I. y Hilferty, J. (2012). Semántica cognitiva, en I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Dirs.). *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Yasuda, S. (2010). Learning Phrasal verbs through conceptual metaphors: a case of Japanese EFL learners. *TESOL Quartely*, 44 (2), 250-273.

7. Anexos

Anexo 1:

Actividad 1: What are we going to do today? (¿Qué vamos a hacer hoy?)	
Áreas de conocimiento implicadas	Lenguajes: comunicación y representación, conocimiento del entorno y conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
Vocabulario	Actividades habituales en el aula/rutinas, como “learn maths” (aprender matemáticas), “draw and color” (dibujar y colorear), “eat” (comer), “play on the playground” (jugar en el recreo), “read a book” (leer un libro), “change our clothes” (cambiarnos de ropa). Construcción “to be going to + activity (verb)”.
Contenidos	<p>Inglés como lengua extranjera para hábitos, planificación y organización temporal. Desglosado por áreas del siguiente modo:</p> <p>En el área conocimiento de sí mismo y autonomía personal, desarrollo inicial de hábitos y actitudes de organización; en el área conocimiento del entorno, estimación intuitiva y medida del tiempo, ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana y detección de regularidades temporales; en el área de lenguajes: comunicación y representación, interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación, valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse, comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera en situaciones habituales del aula, y cuando se habla de temas conocidos y predecibles y actitud positiva hacia la lengua extranjera.</p>
Objetivos generales	Progresar en la adquisición de hábitos; adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y

	colaboración; comprender las intenciones comunicativas y los mensajes de otros niños y adultos, familiarizándose con las normas que rigen los intercambios comunicativos y adoptando una actitud favorable hacia la comunicación en lengua extranjera; iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera con intención comunicativa en actividades relacionadas con las situaciones habituales del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios.
Objetivos específicos	Mantener una actitud de participación y escucha activa, conocer, emplear e interiorizar progresivamente la construcción “to be going to + verb” (“ir a + verbo”) para expresar la planificación de actividades ya fijadas en un tiempo futuro y conocer y aumentar su vocabulario de actividades rutinarias.
Organización espacial	Alumnos sentados en semicírculo en el área de asamblea. Por turnos, algunos alumnos de forma individual, se levantarán para realizar alguna acción requerida durante la dinámica.
Organización temporal	5-10 minutos.
Materiales	Línea temporal (tira de velcro adherida a la pared, a la altura de los alumnos y en una zona central accesible y visible) y pictogramas (llamativos y claros, relacionados con las actividades de una forma esquemática, plastificados y con velcro por detrás para facilitar su manipulación).
Evaluación	En los siguientes apartados se responderá si /a veces /no según la actuación de cada alumno. ¿Muestra una actitud atenta y comprende la dinámica?, ¿participa activamente, tratando de adivinar los pictogramas?, ¿cumple los turnos y respeta las intervenciones de su grupo de pares?

Anexo 2:

Actividad 2: Weather forecasters (Predictores del tiempo atmosférico)

Áreas de conocimiento implicadas	Conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación.
Vocabulario	Relacionado con el tiempo atmosférico “rain” (llover), “snow” (nevar), “get sunny” (“ponerse” soleado), “get windy” (“ponerse” ventoso), “get cloudy” (nublarse). Construcción “to be going to + verbal syntagm with infinitive verb (future)”.
Contenidos	<p>Inglés como lengua extranjera para realización de predicciones, el tiempo atmosférico, relaciones causa-efecto. Desglosado por áreas del siguiente modo:</p> <p>En el área conocimiento del entorno, observación de algunas modificaciones ocasionadas por el paso del tiempo en los elementos del entorno, identificación de materia inerte como el sol y las nubes, observación de los fenómenos del medio natural, valoración de la influencia que estos ejercen en la vida humana y formulación de conjeturas sobre sus causas y consecuencias; en el área de lenguajes: comunicación y representación, acercamiento a la interpretación de mensajes transmitidos por medios audiovisuales, interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas, valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse, comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles, actitud positiva hacia la lengua extranjera, desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral de mensajes en lengua extranjera (uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema) y asociación de gestos y movimientos cotidianos a expresiones lingüísticas en lengua extranjera para favorecer la adquisición de léxico y la comunicación.</p>

Objetivos generales	Interesarse por el medio natural, observar y reconocer fenómenos de la naturaleza, hablar sobre ellos y desarrollar actitudes de curiosidad; expresarse utilizando el lenguaje corporal para representar elementos del entorno; iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera con intención comunicativa en actividades relacionadas con las situaciones habituales del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios; iniciarse en el uso de instrumentos tecnológicos, valorando su potencial como favorecedores de comunicación y como fuente de información y diversificación de aprendizajes.
Objetivos específicos	Realizar predicciones causa-efecto, conocer, emplear e interiorizar progresivamente la construcción “to be going to + syntagm with infinitive verb” (“ir a + sintagma verbal con infinitivo”) para expresar situaciones de futuridad respecto al tiempo atmosférico, conocer y aumentar su vocabulario sobre fenómenos naturales.
Organización espacial	Alumnos sentados en semicírculo en el área de asamblea, excepto el encargado, quien estará de pie en la zona de los pictogramas e irá junto a la ventana para observar el cielo.
Organización temporal	10 minutos.
Materiales	Pictograma de sol, nube, lluvia, nieve y viento (llamativos y claramente diferenciables, plastificados y con velcro por detrás para facilitar su manipulación). Cartel con la palabra “weather” (tiempo atmosférico) escrita en mayúsculas y un hueco para colocar el pictograma correspondiente. Pantalla digital para buscar la predicción del tiempo y contrastarla con las suposiciones del aula.
Evaluación	En los siguientes apartados se responderá si /a veces /no según la actuación de cada alumno. ¿Respeto los turnos de voz y levanta la mano para pedir el suyo?, ¿asocia los

	pictogramas con el vocabulario en inglés?, ¿mantiene una actitud participativa?
--	---

Anexo 3:

Actividad 3: Little Red Riding Hood is going to... (Caperucita Roja va a...)	
Áreas de conocimiento implicadas	Conocimiento del entorno, conocimiento de sí mismo y autonomía personal y lenguajes: comunicación y representación.
Vocabulario	Variado, de acuerdo con el caso ejemplarizante relacionado con el centro de interés del cuento de Caperucita y las rutinas de aula: la familia, el tiempo atmosférico, los materiales de aula, el cuidado personal y las relaciones interpersonales. Construcción “to be going to + verb (intention and future)”.
Contenidos	<p>Inglés como lengua extranjera para expresar relaciones lógicas de causa-efecto. Desglose por áreas:</p> <p>En el área conocimiento de sí mismo y autonomía personal, regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia, disposición favorable a la realización de tareas en grupo, valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás, habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con los iguales, actitud y comportamiento prosocial, manifestando empatía y sensibilidad hacia las dificultades de los demás, petición y aceptación de ayuda en situaciones que la requieran y valoración de la actitud de ayuda de otras personas; en el área conocimiento del entorno, discriminación de algunos atributos de objetos y materias, interés por la clasificación de elementos, relaciones de pertenencia y no pertenencia, detección de algunos comportamientos en los seres vivos, observación de los fenómenos del medio natural y valoración de la influencia</p>

	que ejercen en la vida humana y adopción progresiva de pautas adecuadas de comportamiento y normas básicas de convivencia; en el área de lenguajes: comunicación y representación, valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse, comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera cuando se habla de temas conocidos y predecibles, actitud positiva hacia la lengua extranjera y desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral de mensajes en lengua extranjera: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce a la lengua extranjera.
Objetivos generales	Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de sumisión o dominio; relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas básicas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas; representar atributos de elementos y colecciones, y establecer relaciones de agrupamientos, clasificación y orden, iniciándose en las habilidades matemáticas; utilizar la lengua como instrumento de comunicación; adoptar una actitud favorable hacia la comunicación, tanto en lengua propia como extranjera; acercarse a las producciones de tradición cultural; iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera con intención comunicativa en actividades relacionadas con las situaciones habituales del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios.
Objetivos específicos	Colaborar con el grupo de pares para lograr la consecución de la actividad, desarrollar la competencia lógica y conocer,

	emplear e interiorizar progresivamente la construcción “to be going to + verb (intention and future)” para expresar correctamente situaciones causa-efecto (intencionalidad).
Organización espacial	Alumnos sentados en semicírculo en el área de asamblea, por turnos en grupos reducidos formados por 5 alumnos, se levantarán para realizar las acciones requeridas durante la dinámica, una vez hayan acabado volverán a su posición inicial en el semicírculo.
Organización temporal	15 minutos.
Materiales	<p>Pictogramas relacionados con el tema de interés (en este caso Caperucita Roja) creados en parejas causa-efecto/ antes-después. En los haces estarán las viñetas descriptivas (un momento por cada tarjeta) y los envases de cada pareja causa-efecto estarán pintados del mismo color dos a dos, para facilitar la resolución y autoevaluación de la tarea en caso necesario.</p> <p>Ejemplos:</p> <p>She is running and she falls and hurts. She is going to... get help. Tarjeta 1 con imagen de Caperucita caída en el suelo con una herida en la rodilla y cara de pena, tarjeta 2 con cabeza de Caperucita pensante y dentro de una nube de pensamiento la rodilla con una tirita y la imagen de un botiquín al lado. Envés de ambas tarjetas de color azul.</p> <p>She finds a flower. She is going to... pick it up. Tarjeta 1 con imagen de Caperucita con cara de sorpresa y emoción mirando hacia una flor, tarjeta 2 con cabeza de Caperucita pensante y dentro de una nube de pensamiento una mano arrancando la flor y un cesto abierto al lado. Envés de ambas tarjetas de color amarillo.</p> <p>It is raining. She is going to... wear her cape and boots. Tarjeta 1 con imagen de lluvia, tarjeta 2 con imagen de</p>

	<p>Caperucita pensante y dentro de una nube de pensamiento una caperuza roja y botas de agua azules. Envés de ambas tarjetas de color naranja.</p> <p>Little Red Riding Hood sees Grandma. She is going to... kiss her. Tarjeta 1 con imagen de Caperucita llegando a casa con su abuela en la puerta saludando, tarjeta 2 con imagen de Caperucita pensante y dentro de una nube de pensamiento ella besando a su abuela en la mejilla. Envés de ambas tarjetas de color rojo.</p> <p>Little Red Riding Hood has a coloring pencil. She is going to... draw. Tarjeta 1 con imagen de Caperucita con una pintura verde en la mano, tarjeta 2 con imagen de Caperucita pensante y dentro de una nube de pensamiento una mano haciendo un dibujo verde. Envés de ambas tarjetas de color verde.</p>
Evaluación	<p>En los siguientes apartados se responderá si /a veces /no según la actuación de cada alumno. ¿Mantiene una actitud de participación y colaboración con su grupo reducido?, ¿repite la consigna?, ¿identifica con corrección situaciones lógicas causa-efecto?</p>

Anexo 4:

Actividad 4: What a mess! (¡qué lío!)	
Áreas de conocimiento implicadas	Lenguajes: comunicación y representación, conocimiento del entorno y conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
Vocabulario	Partes del aula de Educación Infantil: “window” (ventana), “table” (mesa), “chair” (silla), “library” (biblioteca/rincón de lectura), “door” (puerta). Construcción “to go to + noun (place/location)”.

Contenidos	<p>Inglés como lengua extranjera para desplazamientos y realización de tareas y motricidad gruesa. Desglosado por áreas del siguiente modo:</p> <p>En el área conocimiento de sí mismo y autonomía personal, percepción y estructuración de espacios interpersonales y entre objetos, reales e imaginarios, en experiencias vitales que permitan sentir y manipular dichos espacios, establecimiento de las referencias espaciales en relación con el propio cuerpo, exploración y progresivo control de las habilidades motrices básicas más habituales como la marcha, la carrera y el salto, exploración del entorno a través del juego, sentimiento de seguridad personal en la participación en juegos diversos, gusto por el juego, confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal, nociones básicas de orientación, planificación secuenciada de la acción para realizar tareas, aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las mismas, disposición favorable a la realización de tareas en grupo, habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con los iguales y actitud y comportamiento prosocial, manifestando empatía y sensibilidad hacia las dificultades de los demás; en el área conocimiento del entorno, los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos, interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos y situación de sí mismo y de los objetos en el espacio; en el área de lenguajes: comunicación y representación, valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse, comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles, actitud positiva hacia la lengua extranjera,</p>
------------	---

	<p>acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación e información, interés por explorar algunos de sus elementos, uso de diferentes soportes de la lengua escrita, escucha, comprensión global y memorización, recitado en lengua extranjera e iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos y desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral de mensajes en lengua extranjera: uso del contexto visual y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación transferidos desde las lenguas que conoce a la lengua extranjera.</p>
Objetivos generales	<p>Progresar en el control del cuerpo, desarrollando la percepción sensorial y ajustando el tono, el equilibrio y la coordinación del movimiento a las características del contexto; adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando actitudes de sumisión o dominio; observar y explorar de forma activa su entorno físico, natural y social, desarrollar el sentido de pertenencia al mismo, mostrando interés por su conocimiento, y desenvolverse en él con cierta seguridad y autonomía; relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas básicas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas; indagar el medio físico manipulando algunos de sus elementos; utilizar la lengua como instrumento de comunicación; comprender las intenciones comunicativas y los mensajes de otros niños y adultos, familiarizándose con las normas que rigen los intercambios comunicativos y adoptando una actitud favorable hacia la comunicación, tanto en lengua propia como extranjera; acercarse a las producciones de tradición cultural; iniciarse en los usos sociales de la lectura y la</p>

	<p>escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute; iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera con intención comunicativa en actividades relacionadas con las situaciones habituales del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios; iniciarse en el uso de instrumentos tecnológicos, valorando su potencial como favorecedores de comunicación.</p>
Objetivos específicos	<p>Cooperar con los compañeros, conocer, emplear e interiorizar progresivamente la construcción “to go to + noun (place/location)” (“ir a + meta/lugar”) para expresar movimiento y recordar y practicar el vocabulario del aula.</p>
Organización espacial	<p>Alumnos sentados en semicírculo en el área de asamblea. Por turnos, algunos alumnos en grupos reducidos o de forma individual, según lo explicado en la descripción de la dinámica, se levantarán para realizar diversas acciones por el aula.</p>
Organización temporal	<p>20 minutos. Este ejercicio requiere preparación previa del espacio, así que es recomendable su realización tras el recreo o alguna actividad en la que haya cambio de aula.</p>
Modificación	<p>Para añadir dificultad y trabajar motricidad gruesa y vocabulario de movimiento en la sesión, se podrían añadir adverbios de modo como “crawling” (gateando), “jumping” (saltando) o “hopping” (a la pata coja). Por ejemplo “go jumping to the door” (ve saltando a la puerta).</p>
Materiales	<p>Cesta vacía, ítems para ocultar y encontrar (pueden ser objetos reales o imágenes de objetos impresas, recortadas y plastificadas, por ejemplo: útiles del hogar como zapatillas, una cuchara, un recetario, un ovillo de lana o unos papeles de magdalenas), lista con las instrucciones escritas en mayúsculas y en inglés para encontrar los ítems, siempre comenzando por la construcción “go to...”, pantalla digital</p>

	<p>con ficha previamente preparada (con las palabras “GO TO...” y fotos de las partes de la clase en las que han sido depositadas pistas y algunas extra).</p> <p>Sellos o gomets para emplear como elemento motivador.</p>
Evaluación	<p>En los siguientes apartados se responderá si /a veces /no según la actuación de cada alumno. ¿Identifica las partes del aula previamente aprendidas?, ¿muestra interés e implicación en la actividad?, ¿responde adecuadamente a la premisa “go to...” desplazándose?</p>

Anexo 5: Cuento “The adventures of Little Red Riding Hood”

Little Red Riding Hood sleeps with a doll with red shoes,

Little Red Riding Hood is going to wake up, and go to the window to have a look

What is the weather like today?

It is time to change clothes, it is going to rain.

She wears her cape and her blue boots,

she is going to the house of Grandma, to bring her some tools.

Little Red Riding Hood runs and falls on the ground.

Little friend, what a mess! Tidy quickly or you'll get wet.

Little Red Riding Hood, is now ready with her box of tools...

Wait a moment! Don't forget your bag full of treats.

When she sees you, Grandma is going to welcome you with a warm big kiss.